

Goranka Rocco*

Holistisches Modell der kontrastiven Textologie in der wissenschaftlichen Translationslehre

DOI 10.1515/les-2015-0019

Abstract: The study illustrates how the *Holistic Model of Contrastive Textology*, which has been previously developed, presented and applied to various texts of corporate communication in order to amplify the methodological instruments of the contrastive textology, can be applied to courses in professional translation (German-Italian/Italian-German). The central question of the study is how the Model can be used to sensibelize students for a multidimensional comparison of authentic texts in different languages and a comparison between source and target texts.

Schlagwörter: kontrastive Textologie, Holistisches Modell der kontrastiven Textologie, Übersetzerausbildung, Übersetzungsdidaktik, Translationslehre

1 Problemstellung

Wie die Praxis des Übersetzungsunterrichts zeigt, sind verständnisbeeinträchtigende oder sinnentstellende Elemente in Translaten Übersetzungslernender meist auf folgende Gründe zurückführbar: auf die fehlende Sensibilisierung für die Textinhalte, für den Text als Ganzes und als grundlegende Übersetzungseinheit (vgl. Nord 1996:320) und, damit verbunden, auf ein von der außersprachlichen Realität abgekoppeltes übersetzerisches Handeln, das pragmatisch-kommunikativen Aspekten des Ausgangstextes und des Zieltextes ungenügend Rechnung trägt. Das fehlende Gespür für die genannten Aspekte hängt z.T. mit der mitgebrachten Lernerfahrung (sowohl im Rahmen des muttersprachlichen als auch des fremdsprachlichen Unterrichts) zusammen. Unterrichtsformen, bei denen Übersetzen von Einzelsätzen als Übungsform und/oder als Instrument der Leistungsmessung fungiert und der Erwerb von Wortschatz und Grammatik im Vordergrund steht, potenzieren eine primär wort- bzw. satzzentrierte Heran-

*Kontaktperson: Goranka Rocco, Universität Triest, IUSLIT (SSLMIT), Via Filzi 14, Triest 34132, Italien, E-Mail: grocco@units.it

gehensweise an den Text (vgl. Siepmann 1996:5f., 1997, Krings 1986:470 ff., Hönig/Kußmaul 1982:17 ff., El-Askary 2011:334, Lörscher 2009:22). Ein eher formals inhaltsbezogener Lese- oder Schreibunterricht (vgl. etwa Dell'Aversano/Grilli 2009) kann zu einer wenig auf Textinhalte und -funktionen bedachten Rezeption der zu übersetzenden Texte führen. Typisch für diese Vorgehensweise, die sich z. B. bei Übersetzungslernenden in den ersten Studienjahren manifestiert, ist, dass einzelne Textstellen oder Textüberschriften in die jeweilige Zielsprache übertragen werden, ohne einen kognitiven Bezug zwischen ihren Inhalten herzustellen; im Extremfall wird bereits vor der ersten Durchsicht des Gesamttextes nach dem Wörterbuch gegriffen und begonnen, Wort für Wort zu übersetzen. Die folgenden zwei Beispiele aus dem Übersetzungsunterricht Italienisch-Deutsch illustrieren die skizzierten Tendenzen:

1) '900, '800, '700. Die Zahl der Studierenden, die '900 bzw. *Novecento* als „19. Jahrhundert“ oder sogar „9. Jahrhundert“ übersetzten (bzw. in Analogie dazu '800 als „18. Jh.“, '700 als „17. Jh.“ usw.), erwies sich bei den Prüfungs- und Hausaufgabenkorrekturen in Anbetracht der muttersprachlichen Italienischkompetenz der Studierenden als relativ hoch (5 bis 12 %).¹ Dass dieser durch Zahlenassoziation (8–18) bedingte Flüchtigkeitsfehler der/dem Lernenden weder beim Übersetzen noch beim Überprüfen des Translats auffällt, obwohl die Jahrhundertangaben in den untersuchten Texten meist eindeutig datierbare historische Ereignisse begleiten (z. B. Zweiter Weltkrieg), deutet auf eine weitgehende Ausblendung der eigentlichen Textinhalte sowie des außersprachlichen Wissens. So verwandelten bei der Übersetzung des Satzteils (...) *attività lessicografica quale si è sviluppata nel Canada francofono e anglofono dal Seicento ai giorni nostri* (...) sogar 7 % der Studierenden *Seicento* ins 6. bzw. 7. Jahrhundert – und versetzten damit die bereits im Titel thematisierte, Hauptgegenstand des Textes bildende kanadische Lexikografie² in eine Zeit, in der es weder den betreffenden Staat noch die Lexikografie im Sinne der modernen Sprachwissenschaft gab.

2) *Heimatfilme*. In einer Gruppe von 63 Studierenden des zweiten Jahres, die durch die Übersetzung eines relativ schwierigen italienischen Textes zur Film-

¹ Die Berechnung der prozentualen Anteile erfolgte aufgrund der Analyse von zehn Übersetzungsaufgaben; jede von ihnen wurde (im Rahmen von Klausuren oder als Hausaufgaben) von jeweils zwischen 30 und 63 italienischen Muttersprachlern ausgeführt. Nicht-Muttersprachler wie z. B. deutsche und österreichische Austauschstudierende wurden bei der Berechnung nicht berücksichtigt, da bei Ihnen andere – sprachliche – Gründe für etwaige Fehlübersetzungen von '800, '900 usw. anzunehmen waren.

² Bei dem zu übersetzenden italienischen Text handelte es sich um einen leicht geänderten Buchvorstellungstext mit dem Titel: „A cura di Sergio Cappello e Mirella Conenna. *Dizionari, dictionnaires, dictionaries. Percorsi di lessicografia canadese*.“ <http://www.forumeditrice.it/percorsi/lingua-e-letteratura/centro-di-cultura-canadese/dizionari-dictionnaires-dictionaries> (1.7.2014).

geschichte³ eine insgesamt hohe Deutschkompetenz (B2) unter Beweis gestellt hatte, bemerkten dennoch lediglich zwei Studierende, dass die speziell für das italienische Publikum gedachte, eingeklammerte Zusatzklärung für „Heimatifilm“ für den deutschen Zieltextleser wenig Sinn ergibt: (...) *i cosiddetti Heimatfilm (di cui in Italia conosciamo la serie austriaca di Sissi)*. Alle anderen haben auch den Klammerinhalt ins Deutsche übersetzt.

Das erste Beispiel illustriert, wie bereits angedeutet, die mangelnde Berücksichtigung der eigentlichen Textinhalte, der textuellen und außertextuellen Zusammenhänge, das zweite darüber hinaus auch die Tendenz, einen essenziellen pragmatisch-kommunikativen Textaspekt auszublenden: die potenziellen Rezipienten.

Vor diesem Hintergrund kann als Hauptziel der Übersetzerausbildung der Übergang von einem zeichen- zu einem sinnorientierten Übersetzen definiert werden, d. h. von den skizzierten „Tunnelblick-Strategien“ zu einer Herangehensweise, die der Logik des Gesamttextes und der jeweiligen außersprachlichen Realität stets Rechnung trägt – eine Notwendigkeit, die z. T. bereits in den ersten textlinguistisch orientierten Arbeiten der 1970er Jahre betont wurde (vgl. Sinner/Socas 2012:28 f.).

Dieser Übergang kann durch eine Übersetzerausbildung gewährleistet werden, die vielfältige Kompetenzen stärkt und von textologischen Prinzipien ausgeht. Der textologische Ansatz versteht sich dabei als ein auf Textsorten(konventionen) zentrierter Ansatz, der den Text als Ganzes zum Objekt hat und untersucht, wie er die vom Textproduzenten anvisierten kommunikativen Ziele zu erfüllen versucht (zur Differenzierung zwischen der Textologie und der Textlinguistik vgl. Engberg 1997:54–57, Rocco 2013:54–57, Schmidt 1972:10). Im folgenden Abschnitt sollen die Möglichkeiten einer systematischen, theoretisch begründeten und in der Praxis erprobten Textsortenarbeit skizziert werden.

2 HMKT-geleiteter Textvergleich

2.1 Modellvorstellung

Aus der Perspektive der kontrastiven Textologie (vgl. Hartmann 1980, Spillner 1981, Eckkrammer 1999a, 1999b, Pöckl 1999, Rocco 2013) kann ein kontext- und adressatengerechter Textzugang als Basis der Lese- und Textsortenkompetenz

³ Gianluigi Bozza: „La misura del perturbante. La Germania del '900 al cinema“ (<http://www.easjournal.net/la-misura-del-perturbante-la-germania-del-900-al-cinema/29964>).

und somit auch als eine der Grundkomponenten der (Fach-)Übersetzerkompetenz bezeichnet werden. Da sich Textsorten und Textsortenmerkmale ständig weiterentwickeln, muss der Übersetzer außerdem in der Lage sein, entsprechende Veränderungen bewusst zu verfolgen und zu analysieren, d. h., sein Textverstehen und Textsortenwissen in den jeweils relevanten Sprachen stets durch eigenständige Recherchen zu aktualisieren und kritisch zu hinterfragen (vgl. Herold 2010:214). Eine gezielte Stärkung dieser Kompetenzen verlangt eine konstruktivistische Herangehensweise an die Übersetzerausbildung: Den Studierenden soll ein möglichst anpassungsfähiges, mehrdimensionales Basisinventar an Analyseparametern zur Verfügung gestellt werden, die sie von Fall zu Fall eigenständig modifizieren bzw. weiterentwickeln.

Als ein solches Inventar kann das *Holistische Modell der kontrastiven Textologie* – HMKT (Rocco 2013)⁴ dienen: Es handelt sich um ein flexibles, in verschiedene Richtungen ausbaufähiges Modell, das im Rahmen der kontrastiv-textologischen Analyse ausgewählter Textsorten der Wirtschaftskommunikation entwickelt und angewendet wurde (Rocco 2013, 2014). HMKT erlaubt, Texteigenschaften im Hinblick auf mehrere Dimensionen zu analysieren und intersprachlich zu vergleichen: von den pragmatisch-kommunikativen (1), thematisch-strukturellen (2) und sprachstilistischen (3) Merkmalen über die grafisch-visuelle Dimension (4) bis hin zum Standardisierungs- und Verbreitungsgrad (5) der jeweiligen Textsorte und zu den kulturspezifischen Implikationen (6) der ermittelten Texteigenschaften (für die Teilaspekte der einzelnen Analyseebenen vgl. Rocco 2013:60–75).

Im Übersetzungsunterricht kann das Modell sowohl beim Paralleltextvergleich im Sinne des Vergleichs authentischer, funktions- und situationsäquivalenter Texte (vgl. Göpferich 1995:7 f., 2006 [1999]:184, Snell-Hornby 1990:10) als auch bei der Gegenüberstellung von Ausgangstexten und ihren Übersetzungen eingesetzt werden, wobei je nach Vergleichsart verschiedene Zielkompetenzen in den Vordergrund rücken: Bei der Analyse unabhängig voneinander entstandener Originaltexte kann gerade die Tatsache, dass sie in keinerlei Translat-Relation zueinanderstehen (Spillner 1981:241), d. h. ihre „Unverfälschtheit“ im Hinblick auf evtl. übersetzerische Ein- oder Fehlgriffe, der/dem Lernenden das Kennenlernen authentischer Textsortenmerkmale erleichtern. Die Vorteile der Textsortenarbeit im Sprachenunterricht, die Fandrych und Thurmair in ihrem „Plädoyer für eine textsortenbezogene Sprachdidaktik“ unterstreichen, treffen

⁴ In die Modellbildung (vgl. Rocco 2013:58–75) fließen neben den grundlegenden kontrastiv-textologischen Gedanken von Hartmann (1980) und Spillner (1981) insbesondere auch die methodischen Erwägungen von Fandrych/Thurmair (2011b:26 f.), Brinker (2010:126–141), Adamzik (2004:59, 2001), Eckkrammer (1999a, b) und Pöckl (1999) ein.

z.T. auch auf den übersetzungsdidaktischen Bereich zu: Eine empirische Textsortenarbeit sichert die „Berücksichtigung authentischen Materials, öffnet den Blick für sprachliche Variation und somit auch für einen gewissen Sprachrealismus“, ermöglicht die Einbettung in verschiedene Handlungszusammenhänge und sensibilisiert für kultur- und landesspezifische Aspekte (2011a:84, vgl. auch Fandrych/Thurmair 2011b, Adamzik 2005, Adamzik/Neulandt 2005, Foschi et al. 2006).

Hingegen kann beim Vergleich zwischen Ausgangstexten und Übersetzungen der Übersetzerblick u. a. auf folgende Fragen geschärft werden: Inwieweit unterscheiden sich die Funktion(en), die Adressatenkreise und/oder die kontext- und situationsbezogenen Merkmale des Ausgangstextes von denen des Zieltextes? Inwieweit spiegeln sich diese (im HMKT unter 1 zusammengefassten) Textaspekte in den übersetzerischen Eingriffen auf sprachlicher, struktureller usw. Ebene, in Weglassungen, Kommentaren, Erklärungen und Paraphrasen? Wie verfährt der Übersetzer bei kulturspezifischen Namen und Begriffen? Im Unterschied zu den Autoren, die im Rahmen der Diskussion über den Paralleltext-Begriff die eine oder andere Herangehensweise als übersetzungsdidaktisch angemessener bezeichnen (für einen Überblick vgl. Sinner/Socas 2012), wird hier davon ausgegangen, dass sie mit Blick auf die potenziellen Lerneffekte komplementär sind und daher ein ausgewogener und zielgerechter Einsatz der beiden Vergleichsarten besonders sinnvoll scheint.

Die zweite skizzierte Möglichkeit der Modellanwendung konnte im Rahmen des Übersetzungsunterrichts erprobt werden. Die Vorgehensweise und die Auswertungsergebnisse sollen im nächsten Abschnitt skizziert werden.

2.2 HMKT-Einsatz im Übersetzungsunterricht

Als Gruppe G1 werden im Folgenden 23 Studierende bezeichnet, die im Rahmen einer fakultativen Hausarbeit jeweils eine (in italienischen/deutschen Zeitungen veröffentlichte) Übersetzung eines Presstextes ausgehend vom HMKT schriftlich analysiert haben: Als Grundlage dienten hierbei einige mündliche Erklärungen zum Modell und die Tabelle, in der potenziell relevante Forschungsfragen bzw. Analyseparameter im Rahmen der genannten Textdimensionen zusammengefasst waren (Rocco 2013:60 ff.). Die Auswertung der Arbeiten brachte Strategien und Vorgehensweisen zutage, die sich in mehrfacher Hinsicht von den ansonsten bei studentischen Übersetzungsanalysen beobachteten unterscheiden (s. weiter unten). Um dieses Ergebnis zu überprüfen und zu illustrieren, wurde eine Kontrollgruppe (G2, 25 Teilnehmer) mit derselben übersetzungsanalytischen Aufgabe betraut; allerdings hatte sie keinerlei Möglichkeiten, auf dasselbe Modell zurück-

zugreifen,⁵ und erhielt nur allgemeine Anweisungen: Die Studierenden wurden gebeten, den Originaltext und die Übersetzung auf möglichst viele verschiedene Textaspekte hin zu vergleichen.

Dass die Auswahl der zu analysierenden Textsorte auf Presstexte fiel, hat mehrere Gründe: Wenn wir davon ausgehen, dass jede Textsorte andere Lese- und Verstehensanforderungen und andere Formen des Vorwissens voraussetzt (Artelt 2005:28), so können Presstexte (etwa im Vergleich zu einigen hoch standardisierten Textsorten der wirtschaftlichen oder wissenschaftlich-technischen Kommunikation) wie folgt charakterisiert werden: Die pragmatisch-kontextuelle Anpassung an den jeweiligen Adressatenkreis und den sprachkulturellen Kontext setzt ein breites, aktuelles Sprach- und Sachwissen voraus und stellt die/den Übersetzende/n stets vor Entscheidungen, die z.T. einschneidende Eingriffe (Weglassungen, Erklärungen, Kommentare, Umformulierungen usw.) nach sich ziehen und ihr/ihm daher ein besonders hohes Maß an Übersetzerischem Selbstvertrauen abverlangen. Die Aufgabe, „konventionalisierte Regelmäßigkeiten“ eines Textes zu erfassen und anzuwenden (vgl. Bernardo 2004), gestaltet sich umso schwieriger, als die Vielfalt der Medienlandschaften und der (individuellen sowie an das Medium gebundenen) journalistischen Stile Generalisieren und Abstrahieren erschwert.

Das Ergebnis des G1/G2-Vergleichs kann wie folgt zusammengefasst werden: Charakteristisch für die Kontrollgruppe G2 ist die Suche nach Divergenzen auf morphosyntaktischer, lexikalisch-semantischer, phraseologischer und z.T. (typo-)grafischer Ebene, nach Abweichungen von erwarteten grammatischen oder lexikalischen Äquivalenten und nach Übersetzungsfehlern. Das illustrieren Kommentare wie z. B.⁶: (...) *ist im Deutschen Kompositum; L' aggettivo non è stato reso tramite una relativa, ma con una locuzione; Indikativ im Italienischen und Infinitiv im Deutschen; Non si è mantenuta la battuta finale come titolo; In Italien sagt man, dass das Geld „riciclato“ wird, nicht „lavato“; „Eldorado“ wird mit „paradiso“ übersetzt, auch wenn man in Italien den Begriff „El Dorado“ kennt; Tax Justice Network: auf Deutsch wird es übersetzt, auf Italienisch nicht; Doppelpunkt im Deutschen.* Versuche einer pragmatisch-kommunikativ orientierten Interpretation der jeweiligen Übersetzerentscheidung sind bedeutend seltener als in G1 und z.T. nur andeutungsweise vorhanden.

⁵ Um etwaiges Zurückgreifen auf dasselbe Analyseinstrument durch Kontakte zwischen G1 und G2 zu unterbinden, hat die Übersetzungsanalyse durch G2 während einer Lehrveranstaltung stattgefunden.

⁶ Die Zitate sind in authentischer Form wiedergegeben und wurden lediglich von verständnis-hemmenden Fehlern bereinigt.

Die Übersetzungsanalysen der G1-Angehörigen zeigen hingegen, dass die HMKT-Anwendung den Lernerblick insbesondere für folgende Aspekte des Textes schärft:

- für den situativen Kontext (z.B. wirtschaftspolitische Konstellationen in Deutschland/Italien), das Medium (Typ der Zeitung, Druckversion vs. Online-Version), die Text-Leser-Relation, die Ziele der Textproduzenten und die Eigenschaften des Zielpublikums – d.h. für pragmatisch-kommunikative Aspekte, die sich auf die Inhalte des Textes, seine Sprache und grafisch-strukturelle Gestaltung auswirken. Textmerkmale und Unterschiede zwischen Originaltext und Translat werden in G1 bedeutend häufiger vor dem Hintergrund der Frage nach deren globaler Funktion analysiert.
- für die Textkohärenz: Mehrere G1-Angehörige untersuchten auch, wie die Textkohärenzmittel und Textstrategien wie Substitution, Rekurrenz, explizite Textverknüpfung usw. im Originaltext und im Translat realisiert wurden.

Unterschiede in der Darbietung der Inhalte sowie sprachstilistische Unterschiede wurden in G1 nicht nur konstatiert bzw. markiert, sondern teilweise auch unter Bezugnahme auf den jeweiligen Kontext, die Textfunktionen und/oder das Medium interpretiert. Unter den Interpretationsversuchen wurden zwar einige Fehlinterpretationen verzeichnet; insgesamt kann jedoch für die meisten Arbeiten festgehalten werden, dass sie von einer intensiven und zugleich umsichtigen Auseinandersetzung mit Textfunktionen, Textformen und Inhalten zeugen.

Im Unterschied zu G2 hat ein Teil der G1-Teilnehmer die Analyse mit einer Vorstellung des Themas und/oder der Textquelle, vereinzelt auch mit einigen mediumbezogenen Angaben (Gründung der Zeitschrift, Zielgruppe, Erscheinungsort, Erscheinungsfrequenz, Rubrik) eingeleitet.

Einige der angesprochenen Tendenzen sollen im Folgenden an Beispielen aus den G1-Analysen illustriert werden.

- (1) *Die Titel zeigen schon, wie die Texte vom Standpunkt der jeweiligen Länder beeinflusst sind. Einerseits betonen der Titel und der Untertitel (...) die Wichtigkeit der Figur von Frau Merkel und vor allem ihre Reaktion Renzis Politik gegenüber. (...) Andererseits ist viel Wert zu Renzi gegeben (...)*
- (2) *All die oben genannten Elemente⁷, die sich in der italienischen Übersetzung feststellen lassen, haben ein eindeutiges Ziel: Die Position Italiens in der Flüchtlingsfrage zu erklären. Aus diesem Grund werden alle Stellen, in denen eine Kritik auftaucht, umformuliert und neutralisiert.*

⁷ Der Student bezieht sich auch auf die (dem Zitat vorausgehende) Aufzählung von Weglassungen, abschwächenden Formulierungen, Bedeutungsveränderungen usw.

- (3) *Beim deutschen Bericht wird die entscheidende Rolle Deutschlands im Euroraum betont, als ob das Schicksal Europas von deutschen Entscheidungen abhängig wäre. (...) Die italienische Übersetzung hat hingegen eine negative Nuance, d.h. es wird die Unbekümmertheit der deutschen Regierung über die Probleme Europas hervorgehoben.*

Die Reflexion über die Konnotationen der einzelnen Formulierungen und die übersetzerischen Eingriffe (Weglassungen, Kommentare und Erklärungen) erfolgt ebenfalls unter Berücksichtigung von Kontext, Textfunktionen und Rezipienten:

- (4) *Es ist interessant zu merken, wie das Adjektiv „jung“ fast am Ende der deutschen Version zwei Konnotationen erhält.*
 (5) *Der Journalist fügt den Begriff Arbeitgeberverband ein, um den deutschen Lesern, die die italienische Politik nicht verfolgen, diesen zum Verständnis zu bringen.*
 (6) *In dem italienischen Text wurde das Adverb „bitte“ mit „Angela“ gewechselt. Dieser Wahl hat ein ironisches und satirisches Ziel.*

Die Sensibilisierung für die pragmatisch-kommunikativen Textaspekte äußert sich auch in der Frage nach den Adressaten des ausgangssprachlichen Textes und des Translats, die in verschiedenen Zusammenhängen erörtert wird.

- (7) *Dieser Satz existiert nicht im Originaltext. Für einen deutschen Leser hätte er keinen Sinn, weil (...) Der Übersetzer hat diesen Satz aber für den italienischen Leser eingeführt, um die Situation zu konkretisieren (...)*
 (8) *Während im deutschen Artikel nur unpersönliche Pronomen verwendet werden, wendet sich hingegen die italienische Übersetzerin an den Leser mit der ersten und zweiten Person Plural, um den Text informeller zu machen.*
 (9) *Die primäre Zielgruppe dieses Artikels sind die Leute, die die Zeitschrift kaufen und sich für Politik und Wissenschaft interessieren*
 (10) *Deswegen gibt es kein besonderes Verhältnis mit dem Leser, das heißt der Autor schreibt den Text, um ihn genau zu informieren, aber er wendet sich nicht direkt an ihn, er bleibt kalt ihm gegenüber.*
 (11) *Selbst wenn der italienische Leser diese Werke kennt, sind die erregten Gefühle anders, weil diese Werke zum kunsthistorischen Erbe des deutschen Volkes gehören.*

Wie bereits oben erwähnt, lassen mehrere Arbeiten durch die Hinweise auf Substitution, Rekurrenz, Anaphern und Kataphern auf eine textlinguistische Perspektive schließen:

- (12) *Man merkt auch, wie im deutschen Artikel viele Ausdrücke benutzt werden, um auf Herrn Renzi anzuspielen (Substitution): Regierungschef, der 39-Jährige, der Premier. (...) Dagegen wird immer direkt Merkel (Rekurrenz) und manchmal die Kanzlerin geschrieben.*
 (13) *Im ersten Beispiel ist „das“ eine Proform (Demonstrativpronomen), das ins Italienische nicht wiedergegeben wird. Im zweiten Fall handelt es sich um ein satzverweisendes Element, das durch ein Syntagma übersetzt wird.*

- (14) *Der italienische Text wird durch massiven Einsatz von Adverbien gegliedert und kohäsiv gemacht, (...)*

Auf Stil, Wortschatz und Syntax bezogene Beobachtungen orientieren sich in der Regel am Gesamttext, und nicht an einzelnen Textstellen. Teilweise wurde auch auf die Fälle hingewiesen, in denen Texte bzw. Textstellen im Grundton verändert oder umgedeutet wurden.

- (15) *Bei gleicher Textfunktion (Informationsfunktion) und Themenentfaltung (deskriptiv und narrativ), ist der deutsche Stil emotional und hat zum Ziel, den Leser zu beeindrucken, während der italienische sachlicher und neutraler ist. (...)*
- (16) *Der Stil der Originalversion und des übersetzten Textes ist ziemlich sachlich-neutral.*
- (17) *Auch im deutschen Text ist der Stil praktisch und reich an Fachausdrücken aber man nimmt einen emotionalen Hauch durch den Gebrauch (...) wahr.*
- (18) *Es ist häufiger, dass ein Nominalstil auf Deutsch mit einem Verbalstil auf Italienisch wiedergegeben wird, aber man findet auch Beispiele für das Gegenteil: (...)*
- (19) *Der deutsche Text besteht in mehreren Hauptsätzen, die auf Italienisch oft verbunden werden, deshalb gibt es in der Übersetzung mehr Nebensätze*
- (20) *... kann man oft bemerken, dass wo im deutschen Artikel nur einen Satz verwendet wird, werden im Italienischen mehrere Sätze geschrieben*

Bei der Gegenüberstellung von Textüberschriften wurden oft die Informationsdichte und/oder der Explizitheitsgrad verglichen; mehrere Studierende wiesen auch auf Unterschiede in der Einstellung zum Geschehen hin.

- (21) *Der italienische Untertitel (...) erklärt den Titel und fasst die Ideen in zwei kurze Sätze zusammen. Der deutsche Untertitel (...) besteht aus drei Sätzen und erklärt die gleichen Ideen, die genau im zweiten Satz stehen, mit mehreren Informationen*
- (22) *Im deutschen Zeitungsartikel wird im Voraus der Gesprächsgegenstand bekannt gegeben, ohne Grund und Person zu nennen. Hingegen werden in der italienischen Übersetzung nur Erfinder und Grund dieses Gesprächsgegenstandes genannt.*
- (23) *Eine wichtige und sichtbare Unterschiede findet man im Titel, auf Italienisch ist er neutraler als der deutsche Titel, der kritische Kommentar des Autors wurde nicht übersetzt.(...)*
- (24) *Der Titel des Originaltextes lautet Im Käfig gefangen, der ins Italienische mit dem Zusatz des Subjektes und des Ortes wiedergegeben wird: Immigrati in gabbia a Ponte Galeria*
- (25) *Der deutsche Untertitel versorgt den Leser mit den Hauptpunkten des ganzen Artikels, während sich der italienische Untertitel von dem deutschen Untertitel und sogar von dem Inhalt des Artikels distanziert: (...)*

Darüber hinaus untersuchten die G1-Teilnehmer vergleichsweise häufiger die Struktur der Abschnitte im Ausgangstext und im Translat und die grafisch-visuelle Gestaltung (z.T. in Verbindung mit der Frage, um welches Medium es sich handelt), die Unterschiede in Farbe und Druck von Titeln und Überschriften und vereinzelt auch die Bild-Text-Relationen.

Fazit

Durch den skizzierten Einsatz des HMKT wird die/der Übersetzungslernende an die Analyse übersetzerischer und textgestalterischer Eingriffe auf verschiedenen Ebenen herangeführt. Die Erfahrung eines zwar durch potenzielle Analyseparameter gesteuerten, aber eigenständig ausgeführten, mehrdimensionalen Vergleichs zwischen Ausgangstexten und Übersetzungen kann zu mehr Selbstsicherheit im Hinblick auf das Problem der translatorischen Grenzziehung bzw. Grenzüberschreitung führen, denn sie bedeutet auch eine bewusste Auseinandersetzung mit Weglassungen, Umformulierungen und Explizierungen, mit textstruktur- und titelbezogenen, (typo-)grafischen, bildlichen und anderen Veränderungen des Ausgangstextes. Die HMKT-geleitete Gegenüberstellung von Ausgangstexten und Übersetzungen schärft also das translatorische Problembewusstsein der Lernenden, hilft ihnen Entscheidungen zu treffen bei der schwierigen Frage, wo Übersetzen aufhört und in selbständige Textproduktion übergeht (vgl. Sager 1986:330, Hönig 1995) und kann ihnen auch im Hinblick auf redaktionelle, textverarbeitende und andere Tätigkeiten, die mittlerweile zum Übersetzerprofil mit gehören (vgl. Kautz 2000:16–19), zu mehr Selbstvertrauen verhelfen.

In diesem Sinne kann der skizzierte Ansatz als eine mögliche Antwort auf die konstruktivistische Forderung nach mehr Lern- oder allgemeiner Handlungsautonomie verstanden werden und korrespondiert auch mit der Idee von der Herausbildung einer umfassenden und differenzierten Übersetzungskompetenz, die den Grundsätzen einer universellen Ausbildung entspricht und auf vielfältige Berufsbilder und Einsatzbereiche vorbereitet (vgl. Herold 2010:211 f.).

Die Frage nach der für kompetentes Übersetzen notwendigen rezeptiven und produktiven Textsortenkompetenz kann nicht getrennt von allgemeiner Lese- und Schreibfähigkeit gesehen werden. Die rezeptive Textsortenkompetenz zu stärken heißt auch, bei der Lesekultur der Übersetzungslernenden anzusetzen: Das anzustrebende Kompetenzenspektrum schließt auch die Fähigkeit ein, sich selbst im gegebenen Fall als Leser des Ausgangstextes und Verfasser des zielsprachlichen Textes adäquat einzuschätzen und den jeweils nötigen Recherchierbedarf zu erkennen (Herold 2010:214, 237). Andererseits ist die Förderung von metakognitiven Kompetenzen und Selbstreflexion, die mehrfach im Zusammenhang mit der Textproduktion betont wurde (Dahmen 2007:10, Bräuer 2000, Becker-Mrotzeck/Böttcher 2006) bei der Produktion von Translaten ebenso wichtig: Übersetzen kann also in diesem Sinne als bewusste Anwendung erworbener metakognitiver Erfahrung bei der Rezeption von Ausgangstexten und bei ihrer Übertragung in die Zielsprache angesehen werden.

Aufgrund ihrer breiten Anwendbarkeit in der Herausbildung metakognitiver Kompetenzen und ihrer allgemeinen Ausbaufähigkeit (vgl. Pöckl 1999:24) ist die

kontrastive Textologie noch mehr als „Grundlagenforschung für die Übersetzungstätigkeit und -didaktik“ (Eckkrammer 1999b:176): Sie kann auch als Ausgangsbasis dienen für die Herausbildung der grundlegenden Fertigkeiten wie Lesen im Sinne von Textverstehen und Schreiben im Sinne einer souveränen, situationsgerechten und zielgerichteten Textproduktion, sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache.

Bibliografie

- Adamzik, Kirsten (2001) (Hrsg.): *Kontrastive Textologie. Untersuchungen zur deutschen und französischen Sprach- und Literaturwissenschaft*. Tübingen: Stauffenburg.
- Adamzik, Kirsten (2004): *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen: Niemeyer.
- Adamzik, Kirsten (2005): „Textsorten im Fremdsprachenunterricht – Theorie und Praxis.“ Adamzik, Kirsten / Krause, Wolf-Dieter (2005) (Hrsg.), *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd- und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule*. Tübingen: Narr.
- Adamzik, Kirsten / Neulandt, Eva (2005): „Zur Linguistik und Didaktik der Textsorten. Einführung in das Themenheft.“ *Der Deutschunterricht* 57 (1), 2–12.
- Artelt, Cordula (2005): „Lesekompetenz und Textsorten – eine Klarstellung.“ *Der Deutschunterricht* 5/2005, 28–29.
- Becker-Mrotzeck, Michael / Böttcher, Ingrid (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bernardo, Ana Maria (2004): „Translatorische Kompetenz – Entwicklung des Begriffes in der Leipziger Übersetzungswissenschaftlichen Schule.“ Fleischmann, Eberhard / Schmitt, Peter A. / Wotjak, Gerd (2004) (Hrsg.): *Translationskompetenz – Tagungsberichte der LICTRA (Leipzig International Conference on Translation Studies) 4.–6.10.2001*. Tübingen: Stauffenburg, 43–49.
- Brinker, Klaus (2010): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Schmidt.
- Bräuer, Gerd (2000): *Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg i. Br.: Fillibach-Verlag.
- Dahmen, Marina (2007): „Was heißt: Schreibkompetenz?“ *Der Deutschunterricht* 1/2007, 4–10.
- Dell'Aversano, Carmen / Grilli, Alessandro (2009): „Das akademische Schreiben im italienischen Hochschulsystem. Tradition, Lehrpraxen, Perspektiven.“ Dalmás, Martine / Foschi Albert, Marina / Neuland, Eva (Hrsg.): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Akten der Villa Vigoni – Tagung 4.–7. Juli 2007*, Loven di Menaggio (Como): Vigoni, 83–87.
- Kautz, Ulrich (2000): *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium.
- Eckkrammer, Eva Martha (1999a): „Die Packungsbeilage von Medikamenten im diachronischen und intersprachlichen Vergleich.“ Eckkrammer, Eva M. / Hödl, Nicola / Pöckl, Wolfgang (1999), 77–129.
- Eckkrammer, Eva Martha (1999b): „Von Painweb zu Cybermed: Zur Textkohäsion medizinischer Ratgebertexte im Internet.“ Eckkrammer, Eva M. / Hödl, Nicola / Pöckl, Wolfgang (1999), 176–192.

- Eckkrammer, Eva Martha / Hödl, Nicola / Pöckl, Wolfgang (1999) (Hrsg.): *Kontrastive Textologie*. Wien: Praesens.
- El-Askary, Maha (2011): „Zu den didaktischen Konsequenzen der prozessorientierten Übersetzungsforschung.“ *Lebende Sprachen* 2/2011, 325–337.
- Engberg, Jan (1997): *Konventionen von Fachtextsorten: kontrastive Analysen zu deutschen und dänischen Gerichtsurteilen*. Tübingen: Narr.
- Fandrych, Christian / Thurmair, Maria (2011a): „Plädoyer für eine textsortenbezogene Sprachdidaktik.“ *Deutsch als Fremdsprache* 2011/2, 84–93.
- Fandrych, Christian / Thurmair, Maria (2011b): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Foschi Albert, Marina et al. (Hrsg.) (2006): *Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht*. München: ludicum.
- Göpferich, Susanne (1995): *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation*. Tübingen: Narr.
- Göpferich, Susanne (2006 (1999)): „Paralleltex-te“. Snell-Hornby, Mary et al. (Hrsg.): *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg, 184–186.
- Snell-Hornby, Mary (1990): „’Slippery when wet’: Paralleltex-te als Übersetzungshilfe.“ *Der Deutschunterricht* 1, 10–15.
- Hartmann, Reinhard K. K. (1980): *Contrastive Textology. Comparative Discourse Analysis in Applied Linguistics*. Heidelberg: Groos.
- Herold, Susann (2010): „Ausbildung von ’Universalgenies?’ Zum Kompetenzbegriff und zu Modellen translatorischer Kompetenz.“ *Lebende Sprachen* 55 (2), 211–242.
- Hönig, Hans G. / Kußmaul, Paul (1982): *Strategie der Übersetzung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Hönig, Hans G. (1995): *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kautz, Ulrich (2000): *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: ludicum.
- Krings, Hans Peter (1986): Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung der Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern. Tübingen: Narr.
- Lörscher, Wolfgang (2009): *Strategien des Übersetzungsprozesses*. LAUD-papers online <http://www.linse.uni-due.de/linse/laud/index.html>, Paper No. 170. (1.7.2014)
- Nord, Christiane (1996): „Wer nimmt denn mal den ersten Satz? Überlegungen zu neuen Arbeitsformen im Übersetzungsunterricht.“ Lauer, Angelika et al. (Hrsg.), *Übersetzungswissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss zum 70. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 313–327.
- Pöckl, Wolfgang (1999): „Kontrastive Textologie.“ Eckkrammer, Eva M. et al. (1999) 13–45.
- Rocco, Goranka (2013): *Textsorten der Unternehmenskommunikation aus kontrastiv-textologischer Perspektive. Eine Untersuchung der Aktionärsbriefe und Einstiegseiten der deutschen und italienischen Banken*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Rocco, Goranka (2014): „Nachhaltigkeitsbericht aus textologischer Sicht. Diachronischer und intersprachlicher Vergleich der Textsortenmerkmale.“ *Fachsprache* 3–4, 128–153.
- Sager, Juan (1986): „Die Übersetzung im Kommunikationsprozeß: der Übersetzer in der Industrie.“ Snell-Hornby, Mary (1986) (Hrsg.): *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung*. Tübingen UTB, 331–347.
- Schmidt, Siegfried J. (1972): „Text als Forschungsobjekt der Texttheorie.“ *Der Deutschunterricht* 24, 7–28.

- Siepmann, Dirk (1996): *Übersetzungslehrbücher: Perspektiven für ihre Entwicklung*. Bochum (Manuskripte zur Sprachlehrforschung 48).
- Siepmann, Dirk (1997): Übersetzungsunterricht zwischen Wunschvorstellung und Wirklichkeit: Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und Anregungen für die Praxis. *Fremdsprachen und Hochschule* 51, 5–25.
- Sinner, Carsten / Hernández Socas, Elia (2012): „Wirklich keine Übersetzungen? Einige Überlegungen zum Paralleltextbegriff in der Übersetzungsdidaktik.“ *Lebende Sprachen* 57(1), 28–52.
- Spillner, Berndt (1981): „Textsorten im Sprachvergleich. Ansätze zu einer Kontrastiven Textologie.“ Kühlwein, Wolfgang et al. (1981) (Hrsg.), *Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft. Akten des Internationalen Kolloquiums Trier/Saarbrücken, 25.–30.9.1978*. München: Fink, 239–250.

Weitere Quellen

- Bozza, Gianluigi (2013): “La misura del perturbante. La Germania del ’900 al cinema.” <http://www.eastjournal.net/la-misura-del-perturbante-la-germania-del-900-al-cinema/29964> (1.7.2014).
- „A cura di Sergio Cappello e Mirella Conenna. Dizionari, dictionnaires, dictionaries. Percorsi di lessicografia canadese.“ (Buchpräsentation). <http://www.forumeditrice.it/percorsi/lingua-e-letteratura/centro-di-cultura-canadese/dizionari-dictionnaires-dictionaries> (1.7.2014).